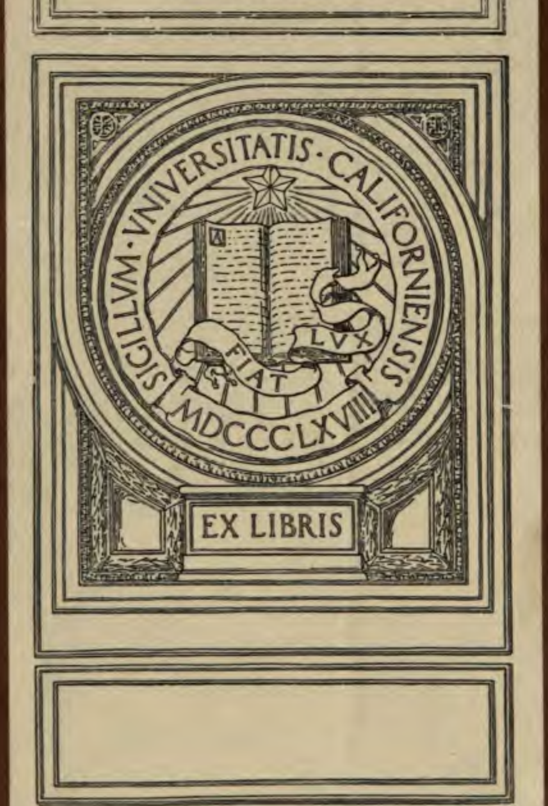

UC-NRLF
$B 63 059



·FROM·THE·LIBRARY·OF·
·OTTO·BREMER·
SIGILLVM·VNIVERSITATIS·CALIFORNIENSIS
FIAT LVX
MDCCCLXVIII
EX LIBRIS





MICHEL UND STEPHAN

# Zur Belebung des Unterrichts in der deutschen Sprache

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

## Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

**Unser Deutsch.** Einführung in die Muttersprache. Von Geh. Rat Prof. Friedrich Kluge. 8. 150 S. Geh. M. 1.—. In Originalleinenband M. 1.25.

„. . . . Professor Kluge in Freiburg, ein hervorragender Forscher auf dem Gebiete der deutschen Sprachwissenschaft, gibt uns in zehn Essays einen Überblick über die gesamte Entwicklung unserer Sprache und verwertet dabei die Ergebnisse seiner bahnbrechenden Forschungen über die deutschen Standes- und Berufssprachen . . Auch solche, welche ihren „Behagel" oder ihren „Weise" über die deutsche Sprache studiert haben, werden viel Neues darin finden."
Bad. Schulztg. 8. 1907.

**Lautlehre.** Von Prof. Dr. Sütterlin. Ca. 160 Seiten. Mit zahlreichen Abbildungen. Geheftet M. 1.—, in Originalleinenband M. 1.25.

Inhalt: Wege und Mittel der Lautwissenschaft, Sprachwerkzeuge, Bildung der Sprachlaute, Lautbegriffe, Silben, Aussprache, Schreibung. Bühnen-, Gesangs-, Umgangssprache. — Unentbehrlich für jeden Lehrer.

**Schule des Rechtschreibeunterrichts.** Von Schuldirektor A. Bargmann. gr. 8. ca. 200 S. Geh. ca. M. 2.40. In Originaleinband ca. M. 2.80.

„Gestützt auf langjährige Erfahrung gibt Verfasser einen zuverläßlichen, methodischen Führer durch das schwierige Gebiet des Rechtschreibeunterrichts, der jedem Lehrer seine Arbeit wesentlich erleichtern wird."

**Führer durch den Rechtschreibunterricht,** gegründet auf psychologische Versuche und verbunden mit einer Kritik des ersten Sach- und Sprachunterrichts, von Dr. W. A. Lay. 3. vermehrte Auflage. 245 S. Geh. M. 3.60, geb. M. 4.50.

„Solche Studien sind mehr wert als alle theoretischen Studien zusammen."
Univ.-Prof. Dr. Forel in Zürich.

„Die Hauptpunkte ihrer Aufstellung sind durch ihre Versuche wirklich bewiesen und verdienen zweifellos, in die pädagogische Praxis übergeführt zu werden."
Univ.-Prof. Münsterberg in Freiburg.

**Anleitung zur Aufsatzbildung.** Lehrplan und Anschauungsbeispiele. Von Schuldirektor Dr. A. Bargmann. gr. 8. 183 S. mit einem Abbildungsanhang. Geh. M. 2.60. In Originalleinenband M. 3.40.

„Der Leser wird, wenn er dieses Werkchen durchgearbeitet hat, sagen können: So, jetzt weiß ich, wie ich's machen muß, wenn ich die Kinder zum Mitteilen von geordneten Gedankenketten bringen will. Deshalb ist dieses anregende Buch allen Kollegen zum eingehenden Studium dringend zu empfehlen."
M. Badische Schulzeitung. 21. Dez. 1907.

Ausführliche Prospekte unentgeltlich und postfrei.

# Zur Belebung des Unterrichts in der deutschen Sprache

von

**Dr. R. Michel** und **Dr. G. Stephan.**



1908.
Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig.



. . . Manger sich verschriet,
der einen holzwec geriet;
der dünket in der beste;
darnach so vindt er ronen und este,
die von den boumen sind gerēret.
Swelch tumber da niht wider kēret, . . .
der muoz vil unrede dulden.

Konrad von Haslau.

Mit ihren grammatischen und orthographischen Übungen ist die Schule schon seit langer Zeit auf einen Weg geraten, der zwar von vielen für den besten gehalten wird, aber nicht zu dem gewünschten Ziele führt. Wer sich die sprachlichen Leistungen der Fortbildungsschüler oder den Stil und die Orthographie der Entschuldigungsschreiben bei Schulversäumnissen ansieht, der kann sich der Erkenntnis nicht verschließen, daß ein großer, wenn nicht der größte Teil von denen, die die Schule jahrelang geführt hat, nach dieser Zeit im Walde ihrer eignen Muttersprache ratlos irregehn. Und die Erkenntnis sollte jeden, der nicht Tadel dulden will, nachdenklich machen und zur Umkehr mahnen.

Die grammatischen und orthographischen Übungen werden heute meist an eigens dafür zurechtgemachte „Sprachstücke“ angeschlossen, d. h. an aufsatzähnliche Gebilde, deren einzelne Sätze innerlich lose zusammenhängen und eine bestimmte orthographische oder grammatische Erscheinung in den Vordergrund drängen. Trotz allem, was dafür zu sprechen scheint, sind solche Sprachstücke eine methodische Verirrung. Wenn sie dem Schüler in einem gedruckten Hefte fertig in die Hand gegeben werden, hat der Schüler keine Gelegenheit, seine eigne Gedankenwelt und Sprachkraft zu entfalten; und entwickelt der Lehrer die einzelnen Sätze mit den Schülern, dann zwingt ihn die Rücksicht auf die orthographischen oder grammatischen Regeln, die er veranschaulichen will, die Sprachkraft der Schüler einzuschnüren statt sie zu entfesseln. Das Schlimmste aber ist, daß die Form solcher Sprachstücke nicht durch den Inhalt, sondern durch andre, nebensächliche Dinge bestimmt wird, deswegen immer stilistisch mangelhaft ausfallen und der Entwicklung eines richtigen Sprachgefühls bei den Schülern schaden muß. Entfaltung der eignen Gedankenwelt und der eignen Sprachkraft, Entwicklung eines gesunden Stilgefühls sind aber die wichtigsten Ziele alles Sprachunterrichts. Was die Erreichung dieser Ziele nicht fördert, sondern hemmt und hindert, gehört nicht in die Sprachstunden.

## Aussprache.

Der Sprachunterricht soll ohne Umweg zum genauen Verständnis und zum richtigen Gebrauche der Muttersprache führen.

Zum richtigen Gebrauche der Sprache gehört zunächst eine gemeingültige Aussprache. Über die Vernachlässigung der mündlichen Sprache ist viel geschrieben worden, zur wirklichen Besserung des Übelstandes aber so gut wie nichts geschehn. Beim Unterricht im Französischen und Englischen sieht es jeder Lehrer für seine Pflicht an, die Schüler durch eine Anzahl geordneter Übungen ins Lautsystem der fremden Sprache einzuführen; der Muttersprache die gleiche Sorgfalt zuzuwenden, hält man nicht für nötig. Höchstens sucht man gelegentlich im Anschluß an den Leseunterricht die Schüler zu richtiger und dialektfreier Darstellung der Sprachlaute zu bringen. Was dabei herauskommt, ist nicht sehr erfreulich.

Ohne planmäßige Übung und ohne geordneten Übungsstoff ist es in Gegenden, wo der Lautstand der Umgangssprache von dem der Schriftsprache abweicht, schlechterdings unmöglich, die Schüler in der Schule an eine richtige und gemeingültige Aussprache zu gewöhnen. Die Notwendigkeit und Schwierigkeit einer solchen Gewöhnung kann niemand leugnen, der über das Wesen der Sache auch nur oberflächlich nachgedacht hat. Über die Anordnung des Übungsstoffes vgl. § 70 Anm. 1 des Handbuches zu Sprachübungen.

## Übersetzungen in die Mundart.

> Da fing sie an, daß es ihn erschreckte,
> zu reden in einem Volksdialekte.
>
> Fr. Rückert, Die Sprache und ihre Lehrer.

Die Schule hat es mit drei verschiedenen Formen des Deutschen, gewissermaßen mit drei verschiedenen Sprachen zu tun: mit der Mundart oder Umgangssprache, die der Schüler meist richtig versteht und gebraucht, mit der Schriftsprache der Gegenwart, die er richtig verstehn und auch richtig gebrauchen lernen soll, und mit dem ältern Neuhochdeutschen, das er richtig verstehn lernen muß, wenigstens soweit es für den Religionsunterricht in Frage kommt. Hinsichtlich der Mundart hat sich in den letzten Jahrzehnten ein bemerkenswerter Umschwung der Meinungen vollzogen. Die ältere Schule hätte dies „schlechte Deutsch“ am liebsten ausgerottet; heute sieht man endlich ein, daß die Mundarten nicht verderbtes Schriftdeutsch sind, sondern der mütterliche Boden, woraus der Antaeuswuchs des Schriftdeutschen immer von neuem frische Lebenskräfte ziehen muß, wenn er nicht Schaden leiden soll. Goethe nennt in Wahrheit und Dichtung den Dialekt das Element, worin die Seele ihren Atem schöpft; er spricht damit eine Wahrheit aus, die der Sprachunterricht gar nicht genug

beherzigen kann. Kehr hat als Ziel des Sprachunterrichts die Eroberung der Schriftsprache bezeichnet. Es wäre eine schlechte Eroberungspolitik, die den Eroberer zwänge, den festen Stützpunkt in der Heimat aufzugeben. Wie beim Unterricht in Geschichte und Erdkunde, so muß auch beim Sprachunterrichte die Heimat das Zentrum bleiben, wovon alles ausgeht und worauf alles zurückbezogen wird. Das ist die rechte Art der Konzentration. Die Schule lehre den Schüler, sich die Unterschiede zwischen seiner heimatlichen Mundart und der Schriftsprache zu klarem Bewußtsein zu bringen, aber sie hüte sich sorgfältig, ihm die Sprache, die sein Vater, seine Mutter mit ihm sprechen, verächtlich oder lächerlich zu machen. Die Schule hat die Pflicht, die Schriftsprache zu lehren, aber durchaus nicht die Pflicht, die Mundarten auszurotten. Gewöhnt sich der Lehrer, konsequent die Mundart zum Vergleich heranzuziehn, wird sie ihm bald eine wertvolle Gehilfin wirklicher Sprachbildung werden. Weil aber der Lehrer die Mundart seiner Schüler nur in seltnen Fällen so genau kennen wird, wie es für den Sprachunterricht wünschenswert wäre, *empfiehlt es sich, jedes Wort und jede Wortgruppe in die Mundart übersetzen zu lassen.* Das hat folgende Vorteile:

1. Der Lehrer wird dadurch auf *die* Worte aufmerksam gemacht, die der Mundart des Schülers fremd und deswegen bei allem Unterrichte mit besondrer Vorsicht zu behandeln sind. Für jeden Lehrer, der nicht in den Fehler des Verbalismus verfallen will, ist es von größter Wichtigkeit, sich einen sichern Überblick über den Sprachschatz zu verschaffen, den seine Schüler aus dem Elternhause mitbringen. Worte, die den Schülern nicht von der Mundart her geläufig sind, dürfen, wo sie auch im Unterrichte vorkommen, nie ohne anschauliche Erläuterung gelassen werden. Es ist ratsam, alle solche Worte nach und nach zu einer besondern Art von Fremdwörterbuche zusammenzustellen. Bei den freien Sprachübungen mögen solche Worte übergangen werden.
2. Durch die Nebeneinanderstellung der schriftsprachlichen und mundartlichen Form eines Wortes wird sich der Schüler der Unterschiede zwischen Schriftsprache und Mundart klar bewußt, und der Gefahr einer unzulässigen Vermischung der Schriftsprache mit Eigentümlichkeiten der Mundart wird vorgebeugt. Die Gefahr ist um so größer, je näher die Schriftsprache der Mundart steht; sie ist in Ober- und Mitteldeutschland größer als in Niederdeutschland.
3. Vor allen Dingen aber ist die Nebeneinanderstellung von Schriftsprache und Mundart deswegen nötig, weil dadurch am sichersten die Bewußtseinsinhalte, die sich mit der mundartlichen Lautgestalt eines Wortes verbunden haben, geweckt und auf die schriftsprachliche Form übertragen werden. Durch ein vornehmes Beiseiteliegenlassen der Mundart beraubt sich der Unterricht eines überaus wichtigen Hilfsmittels der Apperzeption.

## Sprachverständnis.

Manche Methodiker gebärden sich, als sei das Kind eine rohe Masse, die erst durch den Unterricht der Schule etwas Inhalt und Form erhalte. Sie fordern, daß aller Sprachunterricht an den Anschauungsunterricht angeschlossen werde, und stellen sich, als sei eine andre Art des Sprachunterrichts überhaupt nicht möglich oder wenigstens ganz unfruchtbar. Es kann keinem Menschen einfallen, das Prinzip der Anschaulichkeit in der Schule anzutasten. Auf der andern Seite aber darf man nicht vergessen, daß die Sprache des Menschen nicht bloß auf dem Anschauungsunterrichte der Schule beruht. Das normale Kind tritt schon mit einem ziemlich großen Vorstellungs- und Sprachschatz in die Schule. Daß es uns verhältnismäßig vorstellungs- und spracharm erscheint, ändert an der Tatsache nichts. Auch zur Vermehrung und immer tiefern Erklärung des mitgebrachten Gutes trägt das Leben viel mehr bei als die Schule. Was bedeuten die paar Stunden schulmäßigen Anschauungsunterrichts gegenüber dem, was das Kind in sprachlicher Hinsicht bei Eltern, Geschwistern, Gespielen und durch Lektüre lernt? Und was kann der Schulunterricht wirklich veranschaulichen? Es ist doch nur eine recht kleine Auswahl von Dingen, Eigenschaften, Verhältnissen und Vorgängen, die dem Kinde im engen Schulzimmer und auf Unterrichtsgängen wirklich vor die Sinne geführt werden kann. Ein Sprachunterricht, der in der einseitigen Behandlung der Stoffe des anschaulichen Sachunterrichts sein Heil sucht, muß naturgemäß einseitig und dürftig ausfallen und kann den Anforderungen des Lebens nicht genügen. Dazu kommt noch: Jede Wissenschaft spricht ihre eigne Sprache, und was die Schule in den einzelnen Unterrichtsfächern bietet, ist immer ein mehr oder weniger dünner Auszug von dem, was die Wissenschaft desselben Faches lehrt. Oft macht es sogar den Eindruck, als habe der Unterricht überhaupt keine höhere Aufgabe zu erfüllen, als die Schüler mit der eigentümlichen Terminologie der einzelnen Schulfächer bekannt zu machen. Jedenfalls lernt das Kind im Sachunterrichte manches Wort und manche Wendung kennen, die ihm außerhalb der Schule selten oder nie begegnen und die es selber außerhalb der Schule selten oder nie gebraucht. Daß man ein volles und gründliches Verständnis des in der Schule Gelernten nicht von jedem Kinde erwarten darf, lehrt leider die Erfahrung zur Genüge. Es ist aber durchaus wünschenswert, daß das Kind seine Sprachfertigkeit an Sprachstoffen übe, die es vollständig versteht, und es läßt sich für die Sprachentwicklung nichts Gefährlicheres denken, als wenn man Kinder nötigt und gewöhnt, mit Worten und Gedanken zu hantieren, deren völliges Verständnis ihnen noch nicht aufgegangen ist.[1])

---

[1]) Man sehe sich die stilistischen Fehler von Schülern und Erwachsenen daraufhin an: der größte Unsinn kommt immer dann heraus, wenn die Schreibenden sich Mühe geben, Worte zu gebrauchen oder Satzfügungen nachzuahmen, die sie mündlich nicht anwenden.

Deswegen ist es nicht bloß unnötig, sondern geradezu verwerflich, den Unterricht in der Muttersprache grundsätzlich und ausschließlich mit dem Sachunterrichte, wie er ist und jedenfalls noch lange sein wird, zu verknüpfen. Ähnliche Bedenken sprechen auch gegen den einseitigen Anschluß alles Sprachunterrichtes an das Lesebuch. Gewiß ist ein richtig betriebener Leseunterricht eines der wirksamsten und besten Förderungsmittel der Sprachbildung, und der Leseunterricht könnte sicher noch viel mehr für die Sprachbildung leisten, als er im allgemeinen leistet; aber allen Anforderungen des Sprachunterrichts kann auch das beste Lesebuch und der beste Leseunterricht nicht gerecht werden.

Es ist zwar ein bequemes und auch scheinbar sehr rasch förderndes Verfahren, aus den Ergebnissen des Unterrichts oder irgend einem Lesestück ein sogenanntes „Sprachstück" zuzurichten, indem man eine Anzahl Sätze in die gleiche Form preßt und dann lose aneinanderfügt. Die Kinder geben ohne Mühe wieder, was sie soeben erst gehört oder gelesen haben, — die Umformung stilistisch guter in stilistisch mangelhafte Sätze ist nicht schwer, — der Satzhaufen wird angeschrieben, von den Kindern abgeschrieben, — ein paar gelehrte Ausdrücke oder Regeln sind geschwind entwickelt, — die Kinder werden angehalten, aus dem Lesebuche oder aus dem Gedächtnisse noch einige Beispiele dazu zu suchen, — das Sprachstück wird zu guter Letzt diktiert und korrigiert, — es finden sich verhältnismäßig wenig Fehler: die Sache klappt vorzüglich, die Erfolge sind brillant. Nur schade, daß die Kinder nach acht Jahren nicht imstande sind, vier fehlerlose Sätze über irgend einen Gegenstand, der ihnen naheliegt, selbständig, ohne fremde Hilfe aufzuschreiben. Daß sie das nicht können, daran ist nicht, wie man zuweilen meint, die Haus- und Umgangssprache schuld, die wieder einreißt, was die Schule mühsam aufgebaut hat, sondern die Methode, die den Schüler unselbständig macht und auf die Haus- und Umgangssprache nicht gebührend Rücksicht nimmt. Wer nicht auf dem rechten Grunde aufbaut, braucht sich nicht zu wundern, wenn der Bau nicht hält.

Die Haus- und Umgangssprache des Schülers gleicht einem festen Untergrunde aus „gewachsenem" Gestein, worauf der Redefluß des Lehrers und der Büchersprache allmählich eine dünne, lockre Schicht von glatten Kieseln und von feinem Bindelehm aus höheren Gebieten absetzt. Es ist nicht weise, aus und auf der dünnen Schwemm- und Schotterschicht ein Haus zu baun. Wer an die Zukunft denkt, der bricht sein Material aus dem darunterliegenden Gestein, gibt ihm die rechte Form, verbindet es gehörig mit dem festen Untergrunde und errichtet so in geduldiger Arbeit ein Gebäude, das zwar langsam in die Höhe wächst, dafür aber auch der Zeit und ihren Einflüssen widersteht. Ohne Bild: Wenn der Sprachunterricht bleibende Erfolge erzielen will, darf er nicht von den abgeschliffenen Begriffen, den mehr oder weniger unvolks-

tümlichen Formworten und syntaktischen Gebilden der Gelehrten- und Büchersprache ausgehn, die das Kind nur in der Schule hört und anwendet, sondern muß vor allen Dingen den Wort- und Formenschatz der Umgangssprache bearbeiten, die das Kind außerhalb der Schule gesprochen hat und spricht und sprechen wird.

Die Wortgruppen der Sprachübungen geben Anlaß, alle Gebiete des vielgestaltigen Lebens zu berühren. Eine „Konzentration“ auf den Kreis der Schulunterrichtsstoffe läge nicht im Interesse der Sprachbildung. Zwar wird sich den Schülern oft genug auch Gelegenheit bieten, zu reproduzieren, was sie in der Schule gelernt haben; wichtiger aber erscheint, daß sie bei den Sprachübungen Gelegenheit finden, *ihre* Sprache, die Sprache vom Markte des Lebens, vor das Forum und vor den Richterstuhl der Schriftsprache zu führen, und daß der Lehrer Gelegenheit finde, nach allen Seiten regelnd, bessernd und veredelnd auf die Sprache der Schüler einzuwirken, wovon ihn in den übrigen Unterrichtsstunden andre Rücksichten leicht abhalten.

Gegenüber den Sätzen fertiger „Sprachstücke“ in den üblichen Sprachheften und gegenüber den Satzhaufen, die in der Schule selbst im Anschluß an irgend einen Unterrichtsgegenstand gebildet werden, haben freigebildete Sätze aus dem Anschauungs- und Erfahrungskreise des Schülers einen wichtigen Vorzug: Vorstellungen, die frei in der Seele des Kindes aufsteigen und vom Kinde selbständig in ein sprachliches Gewand gekleidet werden, sind frischer, farbiger, lebendiger als Vorstellungen, die das Wort des Lehrers oder die Lektüre eines Sprachstücks im Bewußtsein weckt. Was nicht von abstrakter Schulweisheit trieft, wird freilich gern als trivial bezeichnet und mit Geringschätzung angesehn. Trivium bedeutet einen Ort, wo drei Wege zusammenstoßen, eine Straßenecke, wo das Leben am lebhaftesten und buntesten blüht, wo das Morgenrot und Abendrot hereinscheint, wo die Jungen spielen und die Alten mancherlei Geschäfte und den Lauf der Welt besprechen. Was dort sich zuträgt und gesprochen wird, das Triviale im eigentlichen Sinne, gerade das braucht die Schule in den Sprachstunden, nicht den grauen Zwirn der Leitfäden. Was der Schüler beim Unterrichte in der Geschichte, Naturkunde oder Erdbeschreibung hört und sieht, nimmt er im günstigen Falle mit Interesse und einem gewissen intellektuellen Wohlgefallen auf. Aber *die* Stärke der Empfindung und des Gefühlstons, die *dem* anhaftet, was der Schüler vielhundertmal in der Familie, im Hause, auf der Gasse, auf den heimatlichen Fluren selbst erlebt, gesehen und gehört hat, ist in der Schule nur in seltnen Fällen zu erreichen.

Dem Schüler den Begriffsinhalt und -umfang jedes Wortes zum Bewußtsein zu bringen, ist eine der wichtigsten und schwierigsten Aufgaben des Sprachunterrichts. Es wäre verkehrt, wollte man versuchen, die Bedeutung der Worte durch Definitionen und bloße Identitätssätze lebendig zu machen, etwa: *Zug* bezeichnet 1. die

Tätigkeit des Ziehens (Zug der Vögel nach dem Süden, Zug im Brettspiel), 2. die ziehenden, sich bewegenden Dinge (Eisenbahnwagen, Menschen, Vögel, Luft), 3. das Ergebnis des Ziehens (Zug in der Schrift, im Gesicht), 4. eine Vorrichtung zum Ziehen (an Vorhängen, Kleidern, Klingeln usw.). Es kommt vielmehr darauf an, daß sich der Schüler die verschiedene Bedeutung eines Wortes in konkreten Sätzen zum Bewußtsein bringe: *Der Zug fährt in den Bahnhof ein. Der Zug der Leidtragenden hielt am Grabe still. Zug schadet uns, wenn wir erhitzt sind, u. dgl.* Den Schüler auf die verschiedenen Verwendungen und besondern Bedeutungen eines Wortes hinzuleiten und aufmerksam zu machen, ist Aufgabe des Lehrers, der sich darauf am besten mit Hilfe eines geeigneten Wörterbuches vorbereitet. Ein größeres deutsches Wörterbuch sollte in keiner Schul- und Lehrerbibliothek fehlen. Für die meisten Fälle wird das Wörterbuch von Hermann Paul (Halle, Niemeyer) genügen. Für Schulzwecke besonders empfehlenswert ist ferner die Neubearbeitung des Weigandschen Wörterbuchs von Herman Hirt.

Daß die Schüler mit dem Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben eines Wortes gleichzeitig eine möglichst vielseitige und lebendige Vorstellung vom Inhalte des Wortes verbinden, ist besonders für die Orthographie wichtig, weil sonst nicht erwartet werden kann, daß das Wort in einer bestimmten Bedeutung sofort und sicher das richtige Wortbild im Bewußtsein hervorrufe. Meist sucht man im orthographischen Unterrichte die Verbindung von Bewußtseinsinhalt, Klang und Schriftbild dadurch herzustellen, daß man Sätze diktiert, worin die Worte in einer bestimmten Verbindung und Bedeutung erscheinen. Das ist zeitraubend, bietet aber keinerlei Gewähr dafür, daß sich die Schüler den Inhalt des Diktierten mit hinreichender Lebhaftigkeit und Klarheit vor die Seele stellen. Wenn man will, daß sich Bewußtseinsinhalt und Schriftbild wirklich fest verbinden, muß man die Schüler veranlassen, aus ihrem eignen Erfahrungs- und Vorstellungsleben heraus das Wort mit Inhalt zu erfüllen.

## Etymologie.

Jedem Worte klingt der Ursprung nach, wo es sich herbedingt (Goethe). Daß der Schüler diesen Nachklang des Ursprungs, wenn auch noch so leise und dunkel, in der Seele spüre bei allem, was er spricht und schreibt, das ist von großer Wichtigkeit. Der Schüler muß sich an etymologisches Denken gewöhnen, wenn er seine Muttersprache richtig verstehn und richtig anwenden lernen soll. Seit einigen Jahren ist es Mode geworden, die Leitfäden für den Sprachunterricht mit allerhand zuweilen recht kritiklos aufgelesenen Etymologien zu schmücken. Die Verfasser pflegen dafür das unverdiente Lob zu ernten, daß ihr Buch „aus echt Hildebrandschem

Geiste geboren" sei. Etymologie ist die Würze des Sprachunterrichts; aber auch sie darf dem Schüler nicht geschenkt werden. Etymologien, die sich der Schüler nicht selbst erarbeitet, nützen ihm so gut wie nichts. Der ganze Stoff der Sprachübungen ordnet sich nach etymologischen Gesichtspunkten, aber wir scheiden überall zwischen Worten, deren Abstammung die Schüler selbst auffinden können, und Worten, deren Etymon ihnen nicht zugänglich ist.

Der Lehrgang beginnt mit der Behandlung der einsilbigen Stämme. Die einsilbigen Worte stellen im allgemeinen den ältesten Bestand unsrer Sprache dar. Man sagt dem Alter nach, daß es geschwätzig mache; im Sprachleben macht es die Sätze wortreich, aber die Worte einsilbig. Einst waren auch die meisten der jetzt einsilbigen Worte mehrsilbig; aber die Wirkung der sogenannten Auslautgesetze hat erst den Stimmlaut und schließlich auch den Geräuschlaut der zweiten Silbe zerstört. Vgl. z. B. lat. *piscis* (sprich *piskis*), germ. **fiskis*, got. *fisks*, niederd. *fisk*, hochd. *Fisch*.

Die Bildungsweise der einsilbigen Worte ist nicht mehr lebendig. Wir können z. B. keine neuen Dingworte auf *-m* oder *-t* von Tätigkeiten bilden nach dem Muster *ziehen* — *Zaum*, *säen* — *Saat*, oder Eigenschaften auf *-n* nach dem Muster *schauen* — *schön*. Von vielen einsilbigen Worten läßt sich die Bildung und Herkunft überhaupt nicht mehr erkennen, weil die Wurzeln ausgestorben sind, woraus ihre Stämme einst hervorwuchsen. Einem Schüler, der nur seine Muttersprache versteht, kann man nicht erklären, wie *Hahn* mit lat. *canere* zusammenhängen und *Sänger* bedeuten soll. Dergleichen Etymologien dem Schüler ohne nähere Begründung zu geben, wie in einigen Hilfsbüchern für den Sprachunterricht geschehen ist, hat für die Sprachbildung keinen Zweck.

Auch unter den mehrsilbigen Worten sind viele, deren Bildungsweise den Schülern nicht klar gemacht werden kann. Anders ist es mit den Wortgruppen, die in der Stoffsammlung die Überschrift tragen: Tätigkeiten zu Eigenschaften, Dinge zu Tätigkeiten, Dinge zu Eigenschaften, Tätigkeiten zu Dingen, Tätigkeiten zu Tätigkeiten, Eigenschaften zu Dingen, Namen zu Dingen und Tätigkeiten usw. Bei der Behandlung jeder solchen Gruppe müssen die Schüler angehalten werden, nach der Herkunft der Worte zu suchen und jedes Wort aus seinem Etymon zu erklären. Die bloße Angabe, daß ein Wort durch die oder jene Vor- oder Nachsilbe von dem oder jenem andern Worte abgeleitet sei, nützt nichts. Die Schüler müssen sich vielmehr klar zu machen suchen, in welcher innern Beziehung die Worte zueinander stehn, und zwar soll das wenn irgend möglich an einem Satze geschehn; also nicht: *wärmen* heißt *warm machen*, *heilen* heißt *heil machen* oder *heil werden*, *wachen* heißt *wach sein*, *wach bleiben*, sondern beispielsweise: *Kalte Ofen wärmen nicht* = *Kalte Ofen machen nicht warm. Alte Wunden heilen schwer* = *Alte Wunden werden schwer wieder heil. Wacht der Hund, kann der Hirte schlafen* = *Ist der*

*Hund wach, kann der Hirte schlafen. Alle gute Gabe kommt von oben herab = Alles, was dem Menschen Gutes gegeben wird, kommt von oben herab. Güte ist mehr als Güter = Es ist mehr wert, daß ein Mensch gut ist, als daß er viele Güter hat. Wenn der Apfel reif ist, fällt er ab = Wenn der Apfel reif ist, fällt er vom Baume* usw.

Am schwierigsten zum Verständnis zu bringen ist die Bedeutung und Wirkung der ableitenden Teile eines Wortes, und gerade auf deren Erklärung kommt es an, nicht auf das Aufsuchen des Stammes oder auf die bloße Bildung aller möglichen Ableitungen zu einem bestimmten Stamme. Die Bildung sogenannter Wortfamilien, worauf man neuerdings großen Wert legt, fördert das etymologische Denken nur wenig, weil dabei die Schwierigkeit an den äußern Rand statt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt wird.

Oft läßt sich zwar die ursprüngliche Bedeutung eines abgeleiteten Wortes nicht mehr ohne weiteres mit klaren Worten umschreiben, weil sich entweder die Bedeutung des Urwortes oder der Ableitung im Laufe der Zeit zu sehr verschoben hat. Aber es ist schon viel gewonnen, wenn auch nur das richtige allgemeine Gefühl für den ursprünglichen Sinn einer Ableitung im Schüler geweckt wird. Und das läßt sich durch die Behandlung einer genügenden Anzahl gleichartiger Bildungen recht wohl erreichen.

## Stil.

Jede Sprachübung muß dem Stil- und Aufsatzunterrichte dienen. Der Stil der Prosa wirkt mit denselben Mitteln und nach denselben Gesetzen wie der Stil der Poesie. Eines der wichtigsten Stilgesetze erkannte der Scharfsinn Lessings an der Überlieferung der Homerischen Epen: Will der Stilist lebhafte Vorstellungen in der Seele wecken, muß er die Dinge lebend, handelnd, nicht ruhend darstellen, muß er das räumliche Nebeneinander in ein zeitliches Nacheinander zu verwandeln suchen. „Handlung ist immer lebhafter als ruhende Eigenschaft" (W. Scherer). Die Schüler wenden in ihren Aufsätzen mit Vorliebe die allgemeinsten und farblosesten Prädikate an: *sein, haben, werden.* Man begnüge sich nicht etwa, *sein* durch *sich befinden*, *haben* durch *besitzen* ersetzen zu lassen; das verschlechtert die Sache, statt sie zu verbessern. Unablässig dringe man vielmehr darauf, daß von jedem Dinge möglichst viele wirkliche Tätigkeiten ausgesagt werden[1]), z. B.: Das Ei der Henne liegt im Neste und sieht weiß aus. Ein Ei gleicht dem andern. Im Wasser geht ein gutes Ei unter, ein schlechtes schwimmt. Wenn die Mutter das Ei auf den Rand einer Schüssel schlägt, zerbrichts, es enthält ein gelbes Dotter. Ein gutes Ei riecht und schmeckt angenehm. Ein faules Ei verdirbt den ganzen Brei usw.

---

[1]) Vgl. § 115, 13 des Handbuchs.

Tätigkeiten von leblosen Dingen auszusagen, fällt den Schülern anfangs schwer. Der Lehrer wird ihnen deswegen geeignete Hilfen geben, ohne ihnen aber in den Mund zu legen, was sie selber finden sollen, z. B. Was macht das Ei?[1]) Sprich von der Farbe! Wie verhält sich das Ei im Wasser? Was geschieht, wenn die Mutter das Ei aufschlägt? Was merkst du, wenn du das Ei vor die Nase hältst, in den Mund nimmst? usw.

Je gewandter die Schüler durch die fortgesetzte Übung werden, desto mehr muß die Hilfe des Lehrers zurücktreten.

Der Lehrer halte aber streng darauf, daß sich alle, nicht bloß die begabten Schüler am Aufsuchen der Tätigkeiten beteiligen, und rufe bei Behandlung bekannter Dinge und Worte keinen Schüler eher zum Sprechen auf, als bis jeder durch Erheben der Hand anzeigt, daß er einen Satz gefunden hat. Namen von Dingen, die außerhalb des Anschauungs- und Erfahrungskreises der Schüler liegen, werden nur vom Lehrer kurz erläutert.

Das Verfahren ist keineswegs bequem und stellt hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler, aber es fördert die geistige und sprachliche Selbständigkeit der Schüler und hilft eine der wichtigsten Aufgaben der Stilbildung vorbereiten. Die erste Schwierigkeit, die dem Schüler entgegentritt, der über einen bestimmten Gegenstand zu schreiben hat, ist die Sammlung eigner Gedanken über den Gegenstand. Man meine nicht, dem Schüler fehle es überhaupt an eignen Gedanken. Was ihm vor allem fehlt, ist die Übung, seine Gedanken aus eigner Kraft in die Helle des Bewußtseins heraufzuziehn und ihnen selbständig einen angemessenen Ausdruck zu geben. Die Behandlung jedes Dingworts in der Sprachstunde muß eine solche Übung in selbständiger Sammlung und Ausprägung eigner Gedanken sein. Die sprachlichen Träger der Gedanken sind aber — mit seltnen Ausnahmen — Verba.

Wenn es als wünschenswert bezeichnet werden muß, daß die Schüler bei den Sprachübungen möglichst Eignes und Selbsterfahrenes vorbringen, so ist damit nicht gemeint, daß sich der Lehrer mit jedem nichtssagenden Satze begnügen solle, den die Schüler bilden.

---

[1]) *Was macht —?* ist die einzige Frage, die auf alle Satzaussagen paßt. Auf die Frage; *Was macht der Vater?* wird jedes Kind ohne Bedenken je nach den tatsächlichen Verhältnissen antworten: *Er arbeitet — liegt im Bette — schläft — will schlafen — ist krank — hat Schmerzen — wird operiert* usw. Das Bestreben, *machen* in der volkstümlichen weiten Bedeutung zu meiden und womöglich überall durch *tun* zu ersetzen, ist eine unnötige Schulpedanterie. Das beliebte grammatische: *Was wird ausgesagt?* ist natürlich als wirkliche Frage zur Ermittlung von etwas Unausgesprochenem völlig unbrauchbar. Diese Frage scheint überhaupt nur den Zweck zu haben, die Schüler an den ziemlich überflüssigen Ausdruck *Satzaussage* zu gewöhnen, für den in einer bekannten Schulgrammatik folgende tiefsinnige Definition gegeben wird: Die Satzaussage ist derjenige Satzteil, welcher — die Aussage enthält.

Jeder Satz muß einen in sich abgeschlossenen und an sich richtigen Gedanken enthalten, und die Schüler müssen gewöhnt werden, sich bei jedem Satze die Frage vorzulegen: *Was möchte man noch wissen?* jeden Satz durch die Fragen: *wer? welcher? wem? wen? was? wie? wo? wann?* usw. so lange auszugestalten, bis er nach Inhalt und Form vollständig und selbständig ist.[1])

Wenn z. B. das Wort *säe* behandelt werden sollte, würde zunächst der Lehrer fragen: *Was wird gesät? (Korn.) Wer sät? (Der Bauer, Knecht.) Wann? (Im Frühlinge.) Wohin? (Auf seinen Acker.)* An den Satz: *Der Bauer sät Korn im Frühlinge auf seinen Acker* müßte sich die Aufgabe schließen: *Bring die Tätigkeit und den Werfall in die Mitte des Satzes.*[2]) *(Im Frühlinge sät der Bauer Korn auf seinen Acker.)* Später aber, sobald die Schüler hinreichend begriffen haben, warum und wie der Lehrer fragt, muß das Urteil darüber, ob ein Gedanke richtig und vollständig ist oder noch näherer Bestimmungen bedarf, den Schülern überlassen werden. Die Frage des Lehrers tritt zurück, und die Schüler fragen sich selber gegenseitig so lange, bis die notwendige Bestimmtheit des Gedankens erreicht ist.

Die Gewöhnung an selbständige Beurteilung und Ausgestaltung eigner Gedanken ist für die ganze Sprachbildung von großem Werte; die grammatische Zergliederung fertig gegebener Gedanken läßt sich damit nicht vergleichen. Daß die fragende Zergliederung, das sogenannte Konstruieren, beim Übersetzen aus einer fremden Sprache zuweilen gute Dienste tun und den Schüler auf den Punkt führen kann, wo er merkt, was noch fehlt und was das Fehlende bedeuten muß, soll nicht bestritten werden. Für das Verständnis der Muttersprache aber hat die Zergliederung bei weitem nicht den Wert, den man ihr oft beimißt. Abgesehen davon, daß vielen Satzbestimmungen überhaupt mit keiner logischen Frage beizukommen ist (*Die Wache trat ins Gewehr!*), kann man auch nur nach dem richtig fragen, was man ohnehin schon versteht. Man mache den Versuch: Solange einer etwa den Satz *Moses hat von langen Zeiten her in allen Städten, die ihn predigen* (Apostelgesch. 15, 21) nicht versteht, nützt ihm alles Fragen und Zergliedern nichts. Erst von dem Augenblick an, wo ihm das richtige Verständnis aufgeht, wird er auch richtig zu fragen wissen. Wer es aus Rücksicht auf andre Schulen für nötig hält, seine Schüler in der fragenden Zergliederung fertiger Sätze zu üben, wird in den Beispielen aus dem Sprichwortschatze ausreichenden Übungsstoff finden.

Wo es angeht, lasse man die angewandten Tätigkeiten erklärend umschreiben. Dadurch werden die Schüler gezwungen, sich die Einzelheiten eines bestimmten Vorgangs ins Bewußtsein zu rufen und sie in richtiger Folge darzustellen. Die Zerlegung vielumfassender Begriffe, die eingehnde und ausführliche

---

[1]) § 115, 1.
[2]) § 115, 19 des Handbuchs.

Darstellung allgemein bezeichneter Vorgänge bildet ein notwendiges Gegengewicht gegen die leichterklärliche, aber für die Stilentwicklung bedenkliche Neigung der Schule, das Einzelne und Besondre als nebensächlich anzusehn und immer möglichst rasch zum Allgemeinen, Begrifflichen, Abstrakten aufzusteigen. Die Tätigkeit des Säens könnte beispielsweise so umschrieben werden: *Der Bauer bindet ein großes, weißes Tuch um die Schulter, schüttet den Samen hinein, nimmt dann eine Handvoll Körner nach der andern heraus und streut sie auf den Acker.*

Bei den Worten mit durchsichtiger oder noch lebendiger Bildungsweise muß die sachliche Erklärung zugunsten der etymologischen zurücktreten.

Daß neben den sachlichen und etymologischen Erklärungen auch die Übersetzungen aus dem Frühneuhochdeutschen die sprachliche Gewandtheit und Ausdrucksfähigkeit der Schüler fördern sollen und müssen, braucht hier nicht näher ausgeführt zu werden.

## Grammatik.

> **Die Sprache sprach: Mein guter Mann,**
> **was geht denn dein System mich an?**
> **Fr. Rückert, Die Sprache und ihre Lehrer.**

Die Aufgabe der Grammatik in der Schule besteht nicht darin, den Schülern die Fachausdrücke einzuprägen, die alte oder neue Grammatiker als Scheidemünze für den Verkehr mit ihresgleichen ausgeprägt haben. Die meisten dieser Prägungen gelten im Leben außerhalb der Schule nichts; viele davon sind auch für die Schule von Anfang an nichts wert gewesen. Daß die meisten der Fachausdrücke, die die Schule jahrelang mit vieler Mühe entwickelt und eingeprägt hat, schon ein Vierteljahr nach der Entlassung aus der Schule in der heillosesten Weise mißverstanden und verwechselt werden ist eine bekannte Erfahrung. Wir beschränken darum den Gebrauch von Fachausdrücken auf das Allernötigste. Man kann Grammatik auch ohne scheingelehrtes Getue treiben.

Als leitender Gedanke für den Betrieb der Grammatik in der Schule ist festzuhalten, daß vor allem das behandelt wird, was in der Umgangssprache der Schüler oder im Frühneuhochdeutschen anders ist als in der heute geltenden Schriftsprache. Damit ist ausgesprochen, daß sich allgemeine Vorschriften darüber, was in jeder Schule zu behandeln ist, nicht geben lassen. Für jede Mundart müßte strenggenommen eine eigne Schulgrammatik geschrieben werden, und es ist durchaus wünschenswert, daß sich jeder Lehrer alles anmerkt, sammelt und ordnet, was ihm an der Umgangssprache seiner Schüler als von der Schriftsprache abweichend auffällt.

## Das Sprichwort als grammatisches Beispiel.

Die Spruchweisheit unsers Volkes hat in der Schule unsers Volkes noch keine rechte Stätte gefunden. Hin und wieder sucht man im Religionsunterrichte auch ein deutsches Sprichwort anzubringen, aber die Sprüche der Bibel werden da den deutschen gegenüber immer den Vorrang behalten. Vielfach finden sich in den Lesebüchern Gruppen von Sprichworten unter besondern Überschriften zusammengestellt: „Sprichwörter und Denksprüche“, „der Esel im Sprichworte“, „die Pflanzen im Sprichworte“ u. dgl. Die Absicht der Herausgeber ist gewiß löblich gewesen, aber wer den innern Betrieb der Schule kennt, wird nicht behaupten können, daß der gewollte Zweck erreicht worden sei. Und im Grunde ist es keinem Lehrer zu verdenken, wenn er die Behandlung eines schönen Gedichts oder einer zusammenhängenden Erzählung der Lektüre einer Reihe einzelner Sprichworte vorzieht. Die passendste Stelle, wo die volkstümlichen Sprüche zu ihrem Rechte kommen können, ist jedenfalls die Sprachstunde, die hauptsächlich für die Betrachtung und Behandlung der äußern Seite der Sprache, der Sprachform bestimmt ist. Sprichworte sind Gedanken, die durch ihren glücklichen Ausdruck Eindruck gemacht haben und zum Allgemeingut des Volkes geworden sind, oder an deren sprachlicher Form das ganze Volk so lange geschliffen hat, bis sie blank und blitzend war und allgemein gebilligt ward. Daß sich der knappe, treffende, volkstümliche Ausdruck des Sprichworts besser zum sprachlichen Muster eignet als das gedunsene und dunstige Kanzlei- und Schuldeutsch der beliebten „Sprachstücke“, wird niemand zu bestreiten wagen, der in sprachlichen Dingen ein Urteil hat.

„Die Sprichwörter sind das Volksmäßigste, was es überhaupt nächst der Sprache nur immer geben kann.“ (Gervinus.) „Hier deckt das Wort die Sache und die Sache das Wort; hier zieht jedes Wort wie eine Schraube, sitzt jedes wie Hieb und Schuß. Diese deutschen Lebens- und Redensarten treffen überall und in jeglichem Augenblick den Nagel auf den Kopf, während die leidige Schulweisheit die Dinge nur zu oft auf den Kopf stellt und die nächsten, die notwendigsten Lebensdinge an den Nagel hängt. In den deutschen Sprichwörtern und Redensarten ist nichts geschieden, was Gott zusammengefügt hat. Der deutsche Tiefsinn und kerngesunde Menschenverstand ist in diesen seinen Worten so wohnlich und zu Hause, wie der Geist in seiner Seele und wie die Seele in ihrem Leib. — Die deutschen Sprichwörter sind das Evangelium und Vermächtnis des deutschen Genius an jedweden deutschen Sinn und Geist, ohne Unterschied des Geistes und der Erziehung, der Lebensverhältnisse, des Alters und Geschlechts. — Sie sind das irdische Gesetzbuch für alle deutschen Herzen, verfaßt vom Herzen und vom Witz des deutschen Volkes.“ (Bog. Goltz.)

Aber nicht jedes Sprichwort paßt zur Behandlung in der Sprach-

stunde. Man darf nicht vergessen, daß hier immer das Sprachliche, Formelle im Vordergrunde bleiben muß. Sprichworte, die eine umfangreiche Erklärung des Inhalts verlangen, werden bei den Sprachübungen besser beiseite gelassen. Darin haben manche Methodiker gefehlt. Am besten eignen sich zur Verwendung in den Grammatikstunden Sprichworte, die ein konkretes, abgeschlossenes und an sich ohne weiteres verständliches Bild aus dem Natur- oder Menschenleben enthalten. Der Lehrer wird sich's nicht entgehn lassen, gelegentlich auf die tiefere Bedeutung und den ethischen Hintergrund solcher Bilder und Gleichnisse hinzuweisen; aber er sehe das nicht als seine Hauptaufgabe an. Es ist eine Eigentümlichkeit der meisten Sprichworte, daß sich ihre tiefere Bedeutung überhaupt erst bei der praktischen Anwendung ergibt. So enthält z. B. der Satz: „Kleine Mäuse haben auch Ohren" an sich nichts, was irgend einer Erklärung bedürfte; aber der Ernst des Sprichworts wird doch erst dem klar werden, der etwa als Erwachsener bei seinen Reden die Anwesenheit von Kindern außer acht zu lassen in Gefahr gerät und dem das Wort dann als eine kurze, scharfe Mahnung in die Ohren klingt. „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamme", „Wer hoch steigt, fällt tief", „Scharfe Bürsten nehmen die Wolle mit" u. dgl. sind Sätze, deren Inhalt sich die Schüler zunächst einmal rein sinnlich vorstellen müssen, eh sie begreifen können, welche Summe wertvoller Lebenserfahrung darin ihren künstlerischen Ausdruck gefunden hat.

Wo es irgend angeht, soll der Lehrer nicht den fertigen Wortlaut des Sprichworts geben, sondern Gedanken und Form kurz entwickeln; denn die Anwendung von Gedanken und Formen, die das Kind nicht selbst gefunden hat, ist für die Entfaltung des kindlichen Bewußtseins und der kindlichen Sprachfertigkeit von geringem Werte. Ist ein Sprichwortgedanke einmal erfaßt, mag er immerhin in verschiedener Weise ausgedrückt werden; denn die Form der meisten Sprichworte ist keineswegs so fest, daß Änderungen nicht erlaubt wären. Ob man einen Gedanken in der Einzahl oder Mehrzahl, in der ersten, zweiten oder dritten Person, in der Vergangenheit oder Gegenwart, als Wunsch oder als Befehl ausspricht, ob man sagen läßt, was ein Ding tut oder was mit einem Dinge geschieht, das hängt ganz von den Umständen und Bedürfnissen ab. Der Grundgedanke bleibt derselbe; es kommt nur darauf an, daß unter allen Umständen auch die Form richtig und volkstümlich bleibt. In manchen Fällen wird es sogar sehr ratsam sein, einen Gedanken nach den verschiedensten Seiten zu wenden, einen Satz durch alle Person-, Zahl-, Zeit- und Aussageverhältnisse durchzukonjugieren u. dgl., nämlich wenn er Gelegenheit gibt, gewisse Schwierigkeiten, wie z. B. den pronominalen Wemfall nach Präpositionen und Tätigkeiten oder die Wunschform der Tätigkeiten *(bliese flöge)*, sicher einzuüben. Daß sich bei solchen formalen Übungen auch der Gedanke des Sprichworts im Geiste des Schülers befestigt und vertieft, kann nur erwünscht sein.

In welcher Weise Sprichworte zu syntaktischen Übungen verwandt werden können, wolle der geneigte Leser an einigen Beispielen erkennen:

*Katzen kratzen.*

Wie sprichst du den Satz zu Hause aus? Frage nach jedem Worte! Wie lautet der Satz in der Einzahl? Eine Katze kratzt. Wie lautet er, wenn du eine Katze meinst, die du siehst? Die Katze kratzt. Wie, wenn es mehrere sind? Die Katzen kratzen.

*Hiebe tun weh.*

Frage nach jedem Teile des Satzes. Wie lautet die Einzahl? Ein Hieb tut weh. Wie sprichst du, wenn du den Hieb selber fühlst? Der Hieb tut weh. Wenn es mehrere sind? Die Hiebe tun weh.

*Schmieds Kinder fürchten die Funken nicht.*

Wie würdest du zu Hause dafür sagen? 'n Schmiede seine Kinder fürchten sich nich vorn Funken. Frage nach den einzelnen Teilen des Sprichworts! Wie würdest du sagen, wenn du schon vorher von Kindern gesprochen hättest? Die Kinder des Schmiedes fürchten —. Wie müßte der Satz lauten, wenn der Schmied nicht mehrere Kinder hat? Das Kind des Schmiedes fürchtet —. Wie würdest du sagen, wenn du vorher von keinem Schmiede gesprochen hättest? Die Kinder eines Schmiedes fürchten —. Wie lautet der Satz, wenn du nicht bloß an e i n e n Schmied denkst? Die Kinder von Schmieden fürchten —. Wie, wenn du vorher noch nicht von den Kindern gesprochen hast? Kinder von Schmieden fürchten —. Wie, wenn du an alle Kinder aller Schmiede denkst? Die Kinder der Schmiede fürchten —.

*Hohe Bäume werfen lange Schatten.*

Wie würdest du dafür zu Hause sagen? — Frage nach jedem Worte! — Wie lautet die Einzahl? — Ein hoher Baum wirft einen langen Schatten. Welches Wort hast du hinzugesetzt? — Man kann e i n auch weglassen —: Hoher Baum wirft langen Schatten. Wie würde der Satz lauten, wenn du schon vorher von hohen Bäumen gesprochen hättest? — Die hohen Bäume werfen lange Schatten. Einzahl? — Der hohe Baum wirft einen langen Schatten. Vergleiche den Schatten eines hohen und eines niedrigen Baumes! Ein hoher Baum wirft einen längern Schatten als ein niedriger. Je höher der Baum, desto länger der Schatten. — Die höchsten Bäume werfen die längsten Schatten.

*Jeder kehre vor seiner Tür.*

Sage die Tätigkeit von dir aus! Ich kehre vor meiner Tür. Sage sie von deinem Nachbar aus und rede ihn dabei an! Du kehrst vor deiner Tür. Sprich von deinem Nachbar, aber rede ihn nicht an! Er kehrt vor seiner Tür. Wie würde der Satz lauten, wenn du von einer Frau sprächst? Sie kehrt vor ihrer Tür. Sprich von dir

und deinen Mitschülern! Wir kehren vor unsrer Tür. Sprich von deinen Mitschülern und rede sie dabei an! Ihr kehrt vor eurer Tür. Sprich von den Mitschülern, aber rede sie nicht an! Sie kehren vor ihrer Tür. Sprich vom Lehrer und rede ihn an! Sie kehren vor Ihrer Tür. Sprich den Satz als Befehl für eine oder mehrere Personen aus! Kehre vor deiner, kehrt vor eurer, kehren Sie vor Ihrer Tür! Fordere dich selbst und die Mitschüler auf, die Tätigkeit auszuführen! Laßt uns vor unsrer Türe kehren. Wir wollen vor unsrer Türe kehren. Kehren wir vor unsrer Tür! Bilde die Vergangenheit! Ich kehrte vor meiner Tür, du kehrtest usw. Sprich den Satz als Wunsch aus! Jeder kehre vor seiner Tür. Wenn doch jeder vor seiner Türe kehrte! Kehrte doch jeder vor seiner Tür! usw.

*Die schwache Rebe gibt starken Trank.*

Wie lautet der Satz in deiner Mundart? — Wer gibt? Die Rebe, der Weinstock gibt. Was tut (macht) die Rebe? Die Rebe gibt, liefert, erzeugt, bringt hervor. Was gibt die Rebe? Die Rebe gibt Trank, Saft, Flüssigkeit zum Trinken, Wein. Was für Trank gibt die Rebe? Die Rebe gibt starken Trank = Trank, der den Menschen bezwingt, betrunken macht, umreißt. Welche Rebe gibt starken Trank? Die schwache, dünne Rebe. Sprich den Satz in der Mehrzahl aus. Die schwachen Reben geben starken Trank. Wie lautet der Satz, wenn du nicht alle schwache Reben meinst? Schwache Reben geben starken Trank. Einzahl? Eine schwache Rebe gibt —. Wie lautet der Satz, wenn du schon im vorausgehnden Satze von einer schwachen Rebe gesprochen hast? Sie gibt starken Trank. Wie, wenn *Rebe* das letzte Wort des vorausgehnden Satzes gewesen ist? Die gibt starken Trank. Sage, wie die Dinge sind. Die Rebe ist schwach, der Trank stark.

Als Beispiel für die syntaktische Behandlung des Sprichworts auf der Oberstufe möge folgendes dienen:

*Wer dem Armen (Nackten) einen Rock gibt, dem gibt Gott einen Mantel.*

a) Entwicklung des Wortlautes. Wodurch schützen wir uns im Freien gegen die Kälte? — Der Ausdruck Kleider ist sehr allgemein. Bezeichne die Dinge genau! (Allg. Stilregel 3.) — Es gibt zwei Arten von Röcken, die einander nicht ähnlich sehen? — Welchen Teil des Körpers schützt der Rock des Mannes? — der Rock der Frau? — Was ziehn wir an, wenn uns der Rock noch nicht genügend gegen die Kälte schützt? — Vergleiche die Größe eines Rockes und eines Mantels! — Vergleiche den Wert der beiden Kleidungsstücke! Ein Mantel ist größer und teurer als ein Rock. Wie nennen wir Leute, die weder Rock noch Mantel haben, womit sie sich gegen die Kälte schützen könnten? — Was erwartet Gott von einem Menschen, der mehrere Röcke hat und einen Armen weiß, der gar keinen Rock hat? — Denke: Ein Mensch gibt weg, was ihm gehört. Welche unangenehme Folge könnte das für ihn selber haben? — Man hat aber oft gesehen, daß Leute, die einem Armen

helfen, darum nicht ärmer werden. Wie mag das zugehn? — Und der Lohn, den Gott dem Wohltätigen gibt, ist oft viel größer und wertvoller als alles, was der Wohltätige dem Armen geben kann. Wie kannst du diese Wahrnehmung recht anschaulich ausdrücken? Denke daran, was wir von dem Werte eines Rockes und eines Mantels gesagt haben. — So entstand das Sprichwort: Wer dem Armen einen Rock gibt, dem gibt Gott einen Mantel.

Anm.: Auf die tiefere Bedeutung des Wortes braucht in der Sprachstunde nicht eingegangen zu werden. Anstatt den Gedanken und die Form des Sprichworts finden zu lassen, kann man selbstverständlich ebensogut das Sprichwort geben und es von den Schülern kurz erklären lassen.

b) Orthographie. Sprecht den Satz im Chore! (Deutliche Artikulation des *m* in *dem* und des *t* in *gibt*!)

Wen stellst du dir bei den Worten *dem Armen* vor? — Was gibt das Wort arm von dem Manne an? — Wie werden Eigenschaften in der Regel geschrieben? — Wie würdest du das Wort *arm* schreiben, wenn der Satz hieße: Wer einem armen Manne einen Rock gibt —? Wie sagt dafür das Sprichwort? — Welcher Ausdruck gefällt dir besser? — Warum? der Ausdruck des Sprichwortes ist kürzer. Was wird von dem Manne nur genannt? — Schreib das Sprichwort nieder. Wie machst du den Leser darauf aufmerksam, daß du einen Mann meinst, obgleich du nur die Eigenschaft angibst? — Wie würdest du sagen und schreiben, wenn du an eine arme Frau dächtest? — Wer einer armen Frau — einer Armen. Merke: Wenn von einem Menschen oder einem Dinge nur die Eigenschaft angegeben wird, wird die Eigenschaft mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben. Wiederhole die Regel!

c) Interpunktion. Wieviel Tätigkeiten sind in dem Sprichworte genannt? — Wie heißt die erste? — die zweite? — Welche Worte gehören zur ersten Tätigkeit? — welche zur zweiten? — Wie hältst du die beiden Sätze auseinander, wenn du das Sprichwort aufschreibst? — Sprecht die beiden Sätze und gebt mit der rechten Hand an, wo das Komma stehn muß!

Anm.: Es empfiehlt sich, die Bewegungsempfindungen und -vorstellungen auch beim Unterricht in der Zeichensetzung zu berücksichtigen. Man braucht dann nicht jedes Übungsbeispiel unter Zeitverlust niederschreiben zu lassen; es genügt, wenn die Schüler beim Sprechen das Zeichen durch eine Bewegung der Schreibhand für den Lehrer sichtbar andeuten.

d) Relativsatz. Gib in einem Satz an, welchem Menschen Gott einen Mantel gibt. — Gott gibt dem Menschen einen Mantel, der dem Armen einen Rock gibt.

Nach welchem Worte steht der Satz: der dem Armen einen Rock gibt? — Was könnte man denken, wenn man das ganze Sprichwort zum ersten Male hört, und zwar so, wie du es jetzt gesprochen hast? Der Mantel gäbe dem Armen einen Rock. Zu welchem Worte

gehört der Satz: der dem Armen einen Rock gibt? — Sprich den Gedanken so aus, daß man dich nicht falsch verstehn kann. Dem Menschen, der dem Armen einen Rock gibt, gibt Gott einen Mantel. Wie würde der Satz in deiner Mundart lauten? südd.: Dem Mensch, wo dem Armen einen Rock gibt —. md.: Dem Menschen, derde (= der da) dem Armen. Sprecht den Satz richtig im Chor und gebt mit der Hand an, wo jetzt ein Zeichen stehn muß!

e) Konditionalsatz. Wende das Sprichwort auf dich an und sage, wenn (unter welcher Bedingung) dir Gott einen Mantel gibt! Gott gibt mir einen Mantel, wenn ich dem Armen einen Rock gebe. (Stellung des Kommas.) Wir haben zuletzt von Gott und von einem Mantel gesprochen. Du tust recht, daß du mit den beiden Worten deinen Satz anfängst.[1]) Wie würdest du sagen, wenn du im vorhergehnden Satze von einem Armen oder von einem Rocke gesprochen hättest? Wenn ich dem Armen einen Rock gebe, so gibt mir Gott einen Mantel. Welches Wort hast du im zweiten Satz eingefügt? — Merke: Wenn man den ersten Satz mit *wenn* anfängt, ist *so* im zweiten Satze überflüssig. Sprecht die beiden Sätze noch einmal, ohne das Flickwort! (Allg. Stilregel 17).

f) Konjugationsübung. Dativ des Pronomens *man*. Sprich von deinem Nachbar und rede ihn an! Wenn du dem Armen einen Rock gibst, gibt dir —. Wie sagst du zu Hause für *wenn du* —? Wenns de —. (südd. *bals de* = sobald du). Sprich von einer dritten Person! Wenn er — gibt, gibt ihm —. Setze für *er* ein Dingwort ein! Wenn ein Mensch —. Gib das Geschlecht an! Wenn ein Mann —. Sage das kürzer, indem du *Mann* wegläßt! Wenn einer —. Wie lautet der Satz, wenn du an eine weibliche Person denkst? Wenn eine —, gibt ihr —. Wie sagst du zu Hause, wenn du es unentschieden lassen willst, ob es ein Mann oder eine Frau ist? Wenn eins dem Armen einen Rock gibt, gibt ihm —. Wie pflegt man dafür in der Schriftsprache zu sagen? Wenn man dem Armen einen Rock gibt, gibt uns —. Wenn du mit *man* anfängst, darfst du nicht mit *uns* fortfahren.[2]) Wenn man dem Armen einen Rock gibt, gibt eine*m* Gott einen Mantel. Sprecht den Satz im Chore! — Wie wird das Wort *Mann* gewöhnlich geschrieben? — Wie, wenn es wie in unserem Satze auch eine Frau bezeichnen kann? — Wie heißt der letzte Laut des Wortes? — Bei Worten, die auf *n* ausgehen, wird oft noch ein Laut hinzugefügt, der ursprünglich nicht dazugehört. Wie lautet der Satz: *Ich bin eben erst gekommen* in deiner Mundart? Ich bin ebend erst gekommen (obersächsisch). Welches Wort hast du anders gesprochen, als es geschrieben wird? — Welcher Laut

---

[1]) Das psychische Gesetz, dem der Schüler hier unbewußt gefolgt ist, muß er allmählich auch bewußt befolgen lernen; es ist eins der wichtigsten Stilgesetze. (Vgl. § 115. Allgem. Stilregel 5.)

[2]) Der Fehler findet sich in den Aufsätzen der Schüler ziemlich oft, während im lebendigen Sprachgebrauche die obliquen Kasus von *man* ganz richtig durch die entsprechenden Kasus von *einer* ersetzt werden.

ist noch zum *n* hinzugetreten? — Von *man* gibt's eine Form, wo dies *d* sogar geschrieben wird —, jemand. Wende das Wort an! Wenn jemand —, gibt ihm —. Sprich von dir und deinen Mitschülern! Wenn wir —, gibt uns —. Wie lautet der Satz in deiner Mundart? Wemmir —. Rede die Mitschüler an! Wenn ihr —, gibt euch —. Wie lautet der Satz in deiner Mundart? Wennt ihr — wennt'r —.[1])

Sprich von den Mitschülern, aber rede sie nicht an! Wenn sie —, ihnen —. Sprich von mir und rede mich an! Wenn Sie —, gibt Ihnen —. Vergleich die letzten beiden Sätze! Klingen gleich, Wieviel Personen meintest du mit den Worten *sie* und *ihnen* im ersten Satze? — Wieviel im zweiten? Denke, du schreibst mir einen Brief. Wie wirst du die Worte *sie* und *ihnen* schreiben, wenn du die Mitschüler meinst? — wenn du mich meinst?

g) Interrogativsatz. Eine Bedingung kann auch als Frage ausgedrückt werden. Denke, du wolltest wissen, ob ich dem Armen einen Rock gebe. Wie würdest du fragen? — Wende die Frage auf dich selber an! Gebe ich dem Armen einen Rock? Welches Zeichen setzen wir am Ende einer Frage? — Sprecht den Satz im Chor und gebt das Zeichen an! — Füge den zweiten Satz hinzu! Gebe ich dem Armen einen Rock, gibt mir Gott einen Mantel. Wie halten wir's jetzt mit dem Zeichen? Nur ein Komma. Chorsprechen! Ich schreibe die beiden Sätze an die Wandtafel. Wiederhole, was der erste Satz enthält! — Wie steht's mit dem zweiten? Keine Frage. Wie würde der zweite Satz klingen, wenn er eine Frage enthielte? — Woran kann der Hörer merken, daß der Satz keine Frage enthält? — Am Ton. Vergleich die Worte der gesprochenen Frage mit den Worten des Satzes, der an der Tafel steht! Die Worte lauten gleich. Wofür könnte der zweite Satz beim flüchtigen Lesen gehalten werden? — Damit das nicht geschieht, setzt man beim Schreiben gern ein Wort an den Anfang, das dem Leser sofort sagt, daß der zweite Satz keine Frage enthält. — da, dann. In der Schriftsprache wendet man außer *da* und *dann* (sd. aft) auch noch *so* an, das in den Mundarten zu dem Zwecke nicht mehr üblich ist.

Was haben wir uns von *so* gemerkt, wenn der Vordersatz mit *wenn* anfängt? Überflüssig. Jetzt? —

Wende das Sprichwort auf verschiedene Personen an und fang den Nachsatz mit *da*, *dann* oder *so* an! (Durchkonjugieren!)

---

[1]) In mittel- und süddeutschen Mundarten nehmen Konjunktionen vor den Pronomen der 2. Pers. sing. und im Plural vielfach die Endung des Verbums an. „Aber der Lehrer darf doch die Schüler nicht absichtlich verleiten, solche Fehler zu machen! Muß ihm nicht im Gegenteil alles daran liegen, Fehler zu verhüten? Und müssen die Schüler nicht irre werden, wenn der Lehrer sie geradezu auffordert, vor seinen eigenen Ohren und in den geweihten Räumen der Schule frech ihr gemeines Gassendeutsch zu reden?“ Verehrter Herr Kollege! Die Schüler haben den Fehler schon tausendmal gemacht und werden ihn noch tausendmal machen. Auf das eine Mal mehr oder weniger kommt's nicht an. Aber darauf kommt's an, daß sie (und Sie!) darauf achten lernen.

h) Imperativsatz. Sprich die Bedingung, den ersten Satz des Sprichwortes, als Befehl aus! Gib dem Armen einen Rock! Welches Zeichen? — füge den zweiten Satz hinzu! Gib dem Armen einen Rock, Gott gibt dir einen Mantel. Fang den zweiten Satz so an, daß man sofort weiß, die zweite Tätigkeit ist die Folge der ersten oder tritt dann ein, wenn die erste schon eingetreten ist. Gib dem Armen —, dann (da, so) gibt dir Gott —. Welches Zeichen? — Im Chor! — Sprich den Befehl zu mehreren Personen! Gebt —, so gibt euch. Wie lautet der Satz, wenn du zu einer erwachsenen Person sprichst, mit der du nicht nahe verwandt bist? Geben Sie — so gibt Ihnen —.

i) Adhortativsatz. Wie spreche ich am Morgen zu euch, wenn ich euch — und mich selber mit — zum Beten auffordere? Wir wollen beten! Wende diese Form der Aufforderung auf unser Sprichwort an! Wie fordert der Pfarrer in der Kirche die Gemeinde und sich selber zum Beten auf? Laßt uns beten! Diese Art der Aufforderung ist in Norddeutschland üblich. Wende sie auf das Sprichwort an! — In Süddeutschland gibt's noch eine dritte Art der Aufforderung: Beten wir! Wende auch die süddeutsche Art an! Geben wir dem Armen einen Rock, Gott —, Ich schreibe die Aufforderung an die Wandtafel. Wofür könnte man sie beim Lesen halten? Für eine Frage. Wie könnten wir das verhindern? Ausrufezeichen. Wie wirst du sagen, wenn du willst, daß jemand die Tätigkeit ausführe, den du nicht kennst und den du deswegen unbestimmt mit *man* bezeichnen mußt? Man gebe —.

Anm.: Die in der Mundart übliche Form der Adhortativsätze wird natürlich von den Schülern sofort selbst gefunden. In süddeutschen Schulen wird man also die konjunktivische Form nicht zu geben brauchen. In mittel- und norddeutschen Schulen sind die Schüler zunächst geneigt, den süddeutschen Adhortativ als Frage aufzufassen. Zur Vermittlung des richtigen syntaktischen Verständnisses lasse man ihn mit stark sinkendem Tonfall sprechen.

k) Umschreibung des Futurums. Wer dem Armen einen Rock gibt, dem gibt Gott —. Welche Zeit ist damit gemeint? Jede.[1]) Wie lautet der Satz, wenn die erste Tätigkeit schon früher in der Vergangenheit geschehen ist, die zweite gerade jetzt in der Gegenwart geschieht? Wer dem Armen einen Rock gegeben hat, dem gibt —. Wie, wenn du ausdrücken willst, daß die erste Tätigkeit in der Gegenwart, die zweite in der Zukunft liegt? Wer — gibt, dem wird Gott — geben. Sprich den Gedanken in verschiedener Form und von verschiedenen Personen aus! Gebe ich —, wird mir Gott — geben. Gib —, dann wird — geben. Wenn man — gibt, wird einem — geben. Wir wollen — geben, so wird —. Gebt —, da —. Wenn die Menschen —, wird ihnen —.

---

[1]) Das zeitlose deutsche Präsens wird vor allem gern zur Vertretung des fehlenden Futurs gebraucht.

l) K a u s a l s a t z. Gib den Grund an, warum dir Gott einen Mantel gibt! Gott gibt mir einen Mantel, weil ich dem Armen einen Rock gebe (gegeben habe). Zeichen ? — Nimm an, du hättest vorher davon gesprochen, daß du dem Armen einen Rock gibst. Wie würdest du den neuen Satz anfangen? Weil ich —, gibt mir —. Zeichen ? — Durchkonjugieren. (Mundart: weilst du — weiln wir — weil mir — weilt ihr — weiln sie —.)

Durch welches Wort hast du angedeutet, daß das Verhalten des Menschen der Grund ist für das Verhalten Gottes? — Um den Grund anzudeuten, wird in der Schriftsprache oft ein andres Wort gebraucht, das ursprünglich auf einen Ort hinweist . . , da. Wende es an und gib die Stellung des Kommas an! — Da ich —, gibt Gott —.

Wende d e n n an! Gott gibt —; denn —. Welches Zeichen steht vor denn? —

In der mündlichen Rede und in der Sprache der Dichter werden oft zwei Sätze nebeneinandergestellt, und es wird durch kein besondres Wort ausgedrückt, daß die eine Tätigkeit die Folge der andern ist. Stelle die beiden Sätze des Sprichwortes so nebeneinander! Ich gebe dem Armen einen Rock, Gott gibt mir einen Mantel. Verbind die beiden Tätigkeiten durch u n d! — Wie steht es jetzt mit dem Satzzeichen? — Von wem geht die erste Tätigkeit aus? — Von wem die zweite? — Wir merken uns: Wenn zwei Tätigkeiten von verschiedenen Personen (oder Dingen) ausgehn, werden sie durch ein Zeichen getrennt, auch wenn sie durch *und* verbunden sind. Wiederhole die Regel! Wendet das Sprichwort auf verschiedene Personen der Einzahl und Mehrzahl an und gebt mit der rechten Hand an, wo das Komma steht! —

Nimm an, du hättest den ersten Satz schon ausgesprochen und wolltest darauf hinweisen, daß er den Grund enthält, warum oder weswegen dir Gott einen Mantel gibt. Ich gebe dem Armen einen Rock; darum (deswegen, deshalb) gibt mir —. Wie lautet der Satz in deiner Mundart? (Mitteldeutsch *drum*, *destwegen*, *desterwegen*, *desthalben*, *desterhalben*).

m) T e m p o r a l s a t z. Gib die Zeit an, wann dir Gott einen Mantel gab! Als ich — (Mundart: *wo ich* — *wie ich*.)

n) O p t a t i v s a t z. Wie sprichst du, wenn du in deinem Herzen wünschest, daß ein andrer dem Armen einen Rock geben solle? Wenn er doch — gäb (geben täte)! Gäb er nur —. Wie lautet die Wunschform in der Schriftsprache? — Wie wird sie geschrieben? — Wende sie in unserm Sprichwort an! Wenn ich dem Armen einen Rock gäbe —, gäbe mir —, gäbest du —, usw.

o) F i n a l s a t z. Mancher gibt dem Armen einen Rock, damit ihm Gott einen Mantel gebe (gibt, geben soll) usw.

## Orthographie.

Die deutsche Rechtschreibung steht bekanntlich noch nicht so da, daß man sie nach Regeln lernen könnte. Ob z. B. der lange Stimmlaut in *Mal* · *Qual Tal Wal Aal Saal Mahl Pfahl Stahl Wahl* durch *a* oder *aa* oder *ah* zu bezeichnen sei, läßt sich durch keine Regel feststellen. Es kommt bei der Orthographie alles darauf an, daß für jedes Wort alle Nervenzentren, die für das ganze Gebiet der Sprache überhaupt in Frage kommen, erregt und in die gehörige Verbindung miteinander gesetzt werden. Mit der Vorstellung vom Aussehn des gedruckten Wortes, der Vorstellung von den Bewegungen die der Schüler machen muß, um das Wort richtig auszusprechen, den Vorstellungen von dem Klange und dem Begriffsinhalte des Wortes muß sich noch die Muskelempfindung von den Bewegungen, die nötig sind, um das Wort in Schreibschrift darzustellen, und die Vorstellung vom Aussehn des geschriebenen Wortes verbinden. Pädagogischer Übereifer hat verlangt, daß dem Schüler alles, was er schreiben lernen soll, vorher in lithographierter Schreibschrift vorgeführt oder vom Lehrer mit Kreide an der Wandtafel vorgeschrieben werde. Das ist kostspielig, langweilig und zeitraubend. Wenn der Schüler das gedruckte Wort vor sich hat, kann er sich das Bild des geschriebenen Wortes selber vor Augen führen, und zwar so oft es der Lehrer für nötig hält. Sobald ein Wort gelesen und mit guter Aussprache in sachlich und formell richtigen Sätzen angewandt worden ist, lasse man es nach Silben abteilen und nach dem Takte in die Luft schreiben. Wenn der Lehrer dabei mit aufmerksamem Auge die Schreibbewegungen der Schüler verfolgt, wird er sofort entdecken, ob allen Schülern das richtige Schriftbild vor der Seele steht oder nicht, und falsche Bilder können auf der Stelle verbessert werden. Bei ältern Schülern, und wenn sich's um Worte handelt, die keine orthographischen Schwierigkeiten bieten, kann das Luftschreiben unterbleiben.

Immer aber lasse man von den Schülern selber angeben, auf welche Laute oder Buchstaben bei der Schreibung eines Wortes zu achten ist, und lasse diese Buchstaben im Schülerhefte („Stoffsammlung zu Sprachübungen") unterstreichen, z. B. Teer Moor Bier Jahr.

Mit besondrer Sorgfalt nebeneinander zu behandeln und auseinander zu halten sind Worte von gleichem oder ähnlichem Klange, aber verschiedener Schreibung, wie *Leib* — *Laib, Deich* — *Teich, Lid* — *Lied, Fund* — *Pfund, Dorf* — *Torf, Flug* — *Pflug, Stil* — *Stiel, Mal* — *Mahl, Wal* — *Wahl, Rum* — *Ruhm, Rhein* — *Rain, Moor* — *Mohr, Greis* — *Kreis, Baß* — *Paß, Gunst* — *Kunst, begleiten* — *bekleiden* usw. Wo schon die Umgangssprache die Worte genügend scheidet, ist zwar nicht zu befürchten, daß die Schüler *Fund* und *Pfund, Dorf* und *Torf* beim Schreiben verwechseln, aber wo anlautendes *f* und *pf, d* und *t, g* und *k* in der Mundart zusammenfallen, muß der Kon-

trast zwischen dem Gleichklang in der Mundart auf der einen und der lautlichen und schriftlichen Unterscheidung in der Schriftsprache auf der andern Seite scharf hervorgehoben werden. Vergl. § 113.

## Schönschreiben.

Wenn der Schüler ein Wort *einmal* mit Bewußtsein richtig geschrieben hat, darf man deswegen nicht erwarten, daß er's auch künftig immer richtig schreiben werde; es ist nötig, daß er die erforderlichen Schreibbewegungen mehrmals wiederhole, sich ein und dasselbe Wort mehrfach vor die Augen stelle. Die ursprünglich mit Bewußtsein ausgeführte Aneinanderfügung der einzelnen Buchstaben zum Worte muß durch Übung automatisch oder beinah automatisch werden. Diese Mechanisierung ursprünglich willkürlicher Bewegung wird am besten der Übung im Schönschreiben zugewiesen. *Der jeder Gruppe eigentümliche Buchstabe wird in seine Bestandteile zerlegt, jeder Bestandteil wird nach Stärke und Richtung genau besprochen, und von jedem Worte wird zuletzt eine Zeile daheim ins Tagebuch geschrieben.* Das ist eine Hausaufgabe, die jeder Schüler fehlerlos und ohne fremde Hilfe liefern kann. Der wichtigste Zweck solcher Aufgaben besteht darin, den Schüler zur Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt zu erziehen. Soll dieser Zweck erreicht werden, ist dreierlei zu fordern:

1. *Die Kinder müssen jeden Tag einige Zeilen schreiben* Stellt man die Aufgaben nur für bestimmte Tage und bestimmte Stunden, dann entsteht Gefahr, daß einzelne Kinder nicht zu rechter Zeit an ihre Arbeit denken und sie entweder gar nicht oder im letzten Augenblicke liederlich erledigen.
2. *Die Kinder dürfen jeden Tag nur einige Zeilen schreiben.*[1]) Die Schreibmuskeln und die Aufmerksamkeit der Kinder ermüden rasch. Nach dem Eintritt der Ermüdung aber wird die Schrift nicht besser, sondern schlechter, und das muß auf jeden Fall vermieden werden. Angenommen, es würden jeden Tag vier Worte eingeübt, so ergibt das in der Woche 24 und in vierzig Wochen 960 Worte. Das genügt vollkommen. *Sobald im eigentlichen Schönschreibunterrichte alle Grundformen und Buchstaben durchgenommen worden sind* — und das muß in jedem Schuljahr neu geschehn —, *sind auch in den Schönschreibstunden die Wortgruppen zu üben, die bei den Sprachübungen behandelt worden sind.*
3. *Was die Kinder täglich schreiben, muß der Lehrer täglich ansehn.* Ohne sichere, sorgfältige Kontrolle schaden

---

[1]) Es ist hier nur von Recht- und Schönschreibübungen die Rede. Hausaufgaben, die der Aufsatzunterricht fordert, sind eine Sache für sich.

alle Hausaufgaben mehr als sie nützen. Wo die Erfolge des Schreibunterrichts nicht befriedigen, ist in neunundneunzig unter hundert Fällen die ungenügende Kontrolle der Hausaufgaben schuld. Es empfiehlt sich, die Durchsicht der schriftlichen Hausarbeiten täglich zu bestimmter Zeit, etwa am Schluß der ersten Stunde, vorzunehmen und dabei vor allem auf größte Sauberkeit und Sorgfalt der Schrift zu achten, die Orthographie ergibt sich dabei als Nebengewinn.

Andre orthographische Hausaufgaben sind möglichst zu vermeiden. Ganz besonders muß gewarnt werden vor dem Heraussuchen bestimmter Wortgruppen aus Lesestücken. „Suche aus deinem Lesebuche 10 Worte mitt *ll*!“ u. dgl. Man bedenke, welche Zeit eine solche Aufgabe beansprucht, vergegenwärtige sich, wie der Schüler gedankenlos über die Seiten hinhastet, um die verlangte Anzahl von Worten zusammenzuraffen, und sehe sich zuletzt die Schrift an, womit er die gefundenen Worte im Tagebuche festhält!

## Interpunktion. Diktate.

Im Gegensatze zum Wortschreiben verlangt die richtige Zeichensetzung zusammenhängende Übungsstücke. Mindestens aller 14 Tage wird deswegen ein Diktat in das dazu bestimmte Heft geschrieben.

Die Form der Diktate wird nur von stilistischen, nicht von orthographischen oder grammatischen Rücksichten bestimmt. Die Kunst, Gedanken und Worte in die angemessenste Beziehung zueinander zu bringen, verlangt an sich schon die volle Aufmerksamkeit des Lehrers und des Schülers. Will man dabei noch nach der Orthographie hinschielen, so ist unvermeidlich, daß auch der Stil, mit Lessing zu reden, „schielend“ wird. Wenn sichs nicht um sogenannte Prüfungsdiktate handelt, benutzen wir als Diktatstoffe vor allem L e s e s t o f f e, kurze Angaben des Inhalts behandelter Lesestücke, Prosawiedergaben behandelter Gedichte usw.

Die sprachliche Form der Diktate wird unter Aufsicht und Anleitung des Lehrers von den S c h ü l e r n festgestellt. Wie viele Menschen kommen je in ihrem Leben in die Lage, etwas schreiben zu müssen, was sie nicht vorher selber gedacht und gemacht haben? Unter Tausenden kaum einer.

Man entferne sich aber bei solchen Inhaltsangaben nicht weiter vom Wortlaute der Vorlage, als es die Rücksicht auf den Stil unbedingt verlangt. Wie wir uns die Form solcher Niederschriften ungefähr denken, wolle man aus folgenden Beispielen erkennen:

L. Uhland: Die Einkehr.

Jüngst kehrte ich bei einem sehr freigebigen Wirte ein. Sein Schild war ein goldner Apfel an einem langen Aste, und der Wirt selber war der gute Apfelbaum. Er bewirtete mich aufs beste mit süßer Kost und frischem Safte. Auch viele andre Gäste kamen in

sein grünes Haus, lustige Vögel, die da ihren Schmaus hielten und sangen und sprangen. Auf grünen Matten fand ich ein weiches Ruhebett, und der Wirt selber deckte mich mit seinem kühlen Schatten zu. Als ich fragte, was ich schuldig wäre, schüttelte er den Wipfel zum Zeichen, daß er nichts für seine Gaben nähme. Möge er für seine Güte allezeit gesegnet sein!

Siegfrieds Schwert.

Siegfried war ein stattlicher Jüngling geworden und verließ die Burg seines Vaters, um in die weite Welt zu wandern. Wenn er einem bewaffneten Ritter begegnete, tat es ihm leid, daß er selber nur einen Stecken trug. Deswegen bat er einen Schmied, daß er ihn lehrte, wie man die guten Schwerter macht. Der Schmied nahm ihn als seinen Gesellen an, und Siegfried schwang den Hammer mit solcher Gewalt, daß der Amboß in den Grund sank und alles Eisen in Stücke sprang. Von der letzten Eisenstange aber schmiedete Siegfried für sich selber ein gutes Schwert und freute sich, daß er damit nun wie andre Ritter und Helden die Riesen und Drachen bekämpfen konnte.

Bei der Vorbereitung solcher Diktate kann benutzt werden: Th. Franke, Niederschriften im Anschluß an Lesestücke (Leipzig, Wunderlich).

---

Sprachschatz des Volksschülers enthaltende Stoffsammlung ist kein Fremdwort aufgenommen und auch aus dem Lehrverfahren sind alle wissenschaftlich unhaltbaren und für den Unterricht ‚unfruchtbaren Unterscheidungen, Einteilungen und Benennungen', voran also die fremden Fachausdrücke verbannt. Und doch ist dies Äußerliche bloß Schranke, ein hohes Ziel darin aufzustecken, bloß Mittel, dieses Ziel zu erreichen. Denn statt bloßer Klagen über die geringe Sprachfähigkeit und Darstellungsgabe unserer Volksschüler, deren Berechtigung rückhaltslos eingeräumt wird, werden hier neue Mittel angegeben, die zugleich mundartfreies Sprechen des Schriftdeutschen sichern, Sprachverständnis und Stilgefühl bilden und selbst eine geschichtliche Schulung des Sprachgefühls schon in der Volksschule anbahnen sollen und — können. Mögen die Vorschläge der Verfasser überall in Deutschland gewürdigt und in möglichst vielen deutschen Schulen auf ihre Wirkung auch erprobt werden. Sie verdienen es wegen der gleichen Vertrautheit ihrer Begründer mit der wissenschaftlichen Sprachforschung wie mit den Forderungen eines naturgemäßen folgerichtigen Lehrverfahrens im Sprachunterricht."

**Prof. Dr. Theodor Matthias. Zeitschr. d. Allg. D. Sprach-Ver. 20. Jahrg.**

„Ein tüchtiges Buch, das, auf dem Boden der Erfahrung und wissenschaftlich begründeter Einsicht in die Forderungen des deutschen Unterrichts erwachsen und von warmer Freude an der Muttersprache genährt, sich für die Arbeit am deutschen Sprachgut der Schule als treffliches Hilfsmittel erweisen kann. . . . Es darf jedem Lehrer des Deutschen mit einem Nimm und lies! in die Hand gegeben werden. Auch Mitgliedern pädagogischer Seminare kann es zum Studium oder für mündliche und schriftliche Berichte empfohlen werden."

**Geh. Reg.-Rat Dr. Jos. Buschmann. Monatsschr. f. höh. Schulen, 9. u. 10. H., 6. Jg.**

„So bietet das Buch eine Fülle von Anregungen, und es ist der lebhafte Wunsch berechtigt, daß es in allen Schulen Eingang finden und — was die Hauptsache ist — eifrig benutzt werden möchte. Dann wird sicher der Unterricht in der deutschen Sprache durch bessere Erfolge belohnt werden, als es bis jetzt leider der Fall gewesen ist."

**Allg. Deutsche Lehrerzeitung, 10. Nov. 57. Jahrg.**

„Mit besonderer Freude ist es zu begrüßen, daß dieser Lehrplan endlich einmal die Becker-Wurstsche Satzlehre beiseite läßt, die leider in der Schule immer noch eine Rolle spielt, obgleich die wissenschaftliche Syntax von dieser törichten Satzlehre und ihrer törichten Terminologie niemals Notiz genommen hat. — Wir können nur wünschen, daß alle, denen an der Weiterentwicklung dieses Unterrichtsfaches auf zuverlässiger wissenschaftlicher Basis gelegen ist, das Buch zur Hand nehmen und die wertvollen Anregungen, die es enthält, in die Praxis übersetzen."

**Sächs. Schulzeitung.**

„Der Schüler soll geübt werden, über jeden Gegenstand eigene Gedanken zu sammeln und diesen Gedanken einen selbständigen Ausdruck zu geben, leblose Dinge zu beleben, jeden Satz fragend so lange auszugestalten, bis er selbständig, vollständig und verständlich ist, vielumfassende Begriffe und allgemein bezeichnete Vorgänge in anschauliche Einzelheiten zu zerlegen und diese in richtiger Folge darzustellen, abstrakte, unvolkstümliche, veraltete Ausdrücke mit volkstümlichen zu vertauschen, einen bestimmten Gedanken in den verschiedensten syntaktischen Formen auszudrücken usw.

Man merkt es dem Buche an, daß es aus einer genauen Vertrautheit mit den Bedürfnissen der Schule herausgewachsen ist und zugleich auf selbständiger und gründlicher Fachkenntnis beruht."

**Zeitschrift f. d. dt. Unterricht. 20. Jahrg.**

„Das Studium der beiden Schriften muß aufs wärmste empfohlen werden. Es liegt hier keine Schablonenarbeit vor, sondern ein Versuch, neue Wege zu bahnen."

**Pädagogische Studien. 5. Heft. 26. Jahrg.**

---

# Inhaltsverzeichnis des Handbuches.

---

Druck von Robert Noske, Borna-Leipzig.

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

# Handbuch der deutschen Sprache

## für höhere Schulen

von

**Prof. Dr. Th. Matthias**

Rektor am Realgymnasium zu Plauen i. V.

1. Teil: Vorstufe. Methodischer Lehrgang für den Deutschunterricht in den Unterklassen höherer Lehranstalten. Gr. 8°. 122 S. Geb. M. 1.20*)

2. Teil: Oberstufe erscheint 1908.

### Aus Urteilen:

. . . daß mir Th. Matthias' Handbuch usw., I., recht gut gefällt. Es enthält für den Lehrer eine Fülle von Anregungen, die es erlauben, dem Unterricht ganz neue Seiten abzugewinnen. Sie ergeben sich aus dem Bestreben des Verfassers, überall die Sprache als etwas Gewordenes, bezw. Werdendes aufzufassen. Außer sonstigen Vorzügen ist namentlich noch die Unübertrefflichkeit in der Wahl der Beispiele zu nennen; gerade darin liegt ein Vorzug des Buches, den es mit keinem mir sonst bekannten zu teilen braucht: Verstand, Herz und Phantasie werden gleichermaßen angeregt.

Oberlehrer Dr. B. in H.

„Das mir übersandte Buch hat durchaus meinen Beifall."

Oberlehrer Dr. K. in S.

. . . . Der Fachlehrer des Deutschen äußert sich wie folgt: Das Buch kann jedem empfohlen werden, der tiefer in das Werden und Wesen der Sprache eindringen will. . . . .

Der Vorstand der Realschule in R.

„Matthias Vorstufe ist mit Genehmigung der Kgl. Regierung in Schleswig in der höheren Knabenschule zu S. in Holstein eingeführt."

V. in F.

*) Den Herren Fachlehrern stehen die Prüfungsexemplare unentgeltlich und postfrei gerne zur Verfügung.

